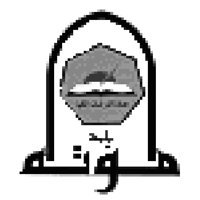


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

بناء مقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس

إعداد الطالب
توفيق حمود المطيري

إشراف
الاستاذ الدكتور ساري سواقد

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في القياس والتقويم / قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2012

الإهداء

بعد أن من ا   علي وأكرمني بانجاز هذه الرسالة اهدي ثمرة جهدي إلى والدي الغالي وأهلي جميعا

والى أصدقائي وزملائي مع خالص احترامي وتقديري

توفيق حمود المطيري

الشكر والتقدير

الحمد   الذي بعث فينا محمداً –صلى ا عليه وسلم- هادياً وبشيراً. الحمد على ما أسبغ علينا من نعم ظاهرةٍ وباطنه، فلك الحمد يا ربِ كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للمشرف الفاضل ألاستاذ الدكتور ساري سواقد الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، ولما بذل معي من جهد وإرشاد، ولما منحني من علمه ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنـة المناقـشة الموقرين الذين تفضلوا بالموافقة على مناقشة هذه الرسـالة ولمـا كـان لآرائهـم ومقترحاتهم الأثر الإيجابي لإخراجها بأفضل صورة ممكنة.

جزأكم ا جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم

توفيق حمود المطيري

فهرس المحتويات

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بناء مقياس درجة امتلاك ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس

توفيق المطيري

جامعة مؤتة، 2012

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس يقيس درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدير للتحقق من الخصائص السيكومترية للفقرات والمقياس حيث أظهرت النتائج إلى تمتع فقرات الاختبار بدلالات تمييزية عالية حيث بلغت (0.93) باستخدام طريقة الاتساق كرونباخ ألفا. وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (72) مدير و (3) مشرفين تربويين، حيث أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي كانت مرتفعة، وأشار تحليل التباين الثنائي للمجموعات المعشاة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقدير المشرفين وتقدير المدراء لدرجة ممارسة المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

Abstract

Constructing a scale for measure the level of knowledge and practicing modern trends skills for computer teachers in the Kingdom of Saudia Arabia to student's assessment from supervisors and school heads point of view

Tawfiq Al-Mutairi

Mu'tah University, 2011

The study aimed at constructing a scale to measure the level of knowledge and practicing new trends skills for computer teachers in the Kingdom of Saudia Arabia to student's assessment from supervisors and school heads point of view.

A two part scale was constructed in order to achieve the study goals:

The first one estimates the practice level of having modern trends skills for computer teachers according to supervisors and managers point of view. While the second part concludes the level of having modern trends skills for computer teachers.

The scale was applied on a sample of (72) manager and (3) supervisors. The other sample consisted of 30 manager.

The study results indicated that the items of both scales have high discrimination significance and high stability factors in which the first part was (0.92) while the second part (0.93) using Crobach alpha approach.

The result have also shown that the level of practicing modern trends skills by teachers was high, where as the level of having those skills was moderate. Regarding the Co-variance analyses there were no statistical differences between having and practicing the new trend skills by teachers in random groups where a $\alpha \leq 0.05$.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يشكل التقييم إحد المكونات الرئيسة التي تمارسها المدرسة ممثلة بمعلميهـا، فمن خلال التقييم الذي تقوم به الكوادر التعليمية يتسنى لوزارة التربية والتعليم الحكم على دقة السياسات والبرامج التي تعتمدها، سواء أكانت سياسات اختيار أوتعيين، أم برامج وسياسات تدريب وتطوير ومتابعة، ومنها البرامج التي تهتم بـالنمو المهنـي للمعلم.

ويتضمن النمو المهني الجانبين النظري والعملي، ومن النواحي المهمة فـي النمو المهني للمعلم في الجانب النظري هي معرفة المعلم بمضمون المـادة التـي ينبغي عليه تدريسها، بما في ذلك على فـهم ما وراء النـص وعدم الاكتفاء بالمادة التعليـمية كـما هي، وهذا يـعني ضـرورة توسـع المعلم بالمادة وما تعنـيه اما الجانب العملي فيشتمل تدريبهم على وضع الخطـط التعليميـة، وكيفيـة اختيـار النصوص وتنظيم المنهاج، والتفاعل مع الطـلاب في البـيئة الـصفية، وأسـاليب التدريس ووسائل تقييم أداء طلبته (Grant, Young, Montbriand, 2001).

ويصنف التربويين التقييم إلى عده تصنيفات وهي: تصنيفها حسب المجالات (تقييم المناهج، وتقييم الإدارة، وتقييم التوجيه الفني)، وتصنيفها حسب الفترة الزمنية (التقييم التمهيدي، والتقييم البنائي، التقييم الشخـصي، والتقيـيم النهـائي، والتقيـيم التتبعي، والتقييم الواقعي، والتقييم المستمر) وتصنيفها حسب الشمول(التقييم الجزئي، والتقييم الكلي)، ومنها ما ينسب إلى الجهة القائمة به مثل (التقييم بالنماذج والتقيـيم الخارجي، والتقييم الداخلي)(شوق،1995).

شهدت وما زالت تشهد عملية التقييم تطورات هامة نجـم عنهـا تغييـرات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقييم أدت إلى ظهـور اتجاهات جديدة في تقييم الطلبة، ونظراً لايجابيات وسلبيات عملية التقيـيم بـصورة عامة وتقييم الطلاب بصورة خاصة والتي تشكل العنصر الأساسـي فـي الجـودة

الشاملة للنظام التعليمي عامة. فإن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول جودة التعليم تركز على تقييم النواتج التعليمية.

وفي ضوء أهمية التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة في تركيزها علـى سـلوك الطلبة نتيجة تطبيق المنهج وتنفيذ الأهداف التي يتوخاها المنهج، الأمر الذي يساعد واضعي المناهج ومنفذيها في إعطاء مقترحات وأحكام في ضوء المعايير المحـددة في عملية التقييم النهائي والأهداف التي تم تحقيقها من المنهج، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبناء مقياس خاص بممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي للطلبة من وجهة نظـر المـشرفين التربـويين ومـدراء المدارس.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة ببناء مقياس يتكون من:

أداة لقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي .

ولتحقق من الخصائص السكومترية للأداة والوقوف على درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي عند الطلبة بالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول:

ما دلالات القدرة التمييزية لفقرات المقياس؟

السؤال الثاني:

ما دلالات الثبات المقدرة للمقياس ؟

السؤال الثالث:

مادرجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس؟

السؤال الرابع:

هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المشرفين وتقديرات المدراء لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة؟

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في استخدام مقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس بعد التحقق من خصائصه السيكومترية ليكون صالح للاستخدام.

4.1 تعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التقييم: العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم حول قيمة أو جدوى ظـاهرة ما(الغامدي، 2009).

- درجة الممارسة تقاس بالدرجة التي يقدرها المشرف او المدير لذلك

5.1 حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود آلاتية :

أ. معلمو الحاسوب في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية.

ب. المقياس المستخدم لقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي للطلبة وهو عبارة عن استبيان لقياس درجة الممارسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

ترتبط عملية التعلم والتعليم بوجود المعلم ارتباطًا وثيقًـا، حتـى كـان مـن الصعب تصور أن يحدث تعلم دون وجود معلم، بيد أن ظهور تكنولوجيا الحاسوب، وما نجم عنها من توافر أدوات ساعدت على تفريد التعلم من خلال تنـوع مـصادر الحصول على المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية، جعلت الكثيرين يعتقـدون بتراجع وانحسار دور المعلم، غير أنـه فـي اعتقـادهم هـذا يخـالفون الحقيقـة، فالتكنولوجيا لم تلغ دور المعلم، بل دعمته وجعلت له دورا مميزا يـستلزم امتلاكـة لمهارات وكفايات معينة، ذلك لأن استخدام التكنولوجيا الحديثة تستوجب على المعلم القيام بأدوار جديدة أخرجت وظيفة المعلم عن دورها التقليدي، وأصبحت له وظائف جديدة(كنسارة،2007).

إن التعليم في المملكة العربية السعودية لـم يكـن بمعـزل عـن اسـتخدام التكنولوجيا الحديثة، بل سعت إلى الاستفادة منها، والتفاعل معها من أجـل إحـداث التغير المرغوب في سلوك المعلمين والطلبة، وذلك لإيجاد مفاهيم حديثه تتفق مـع التقدم العلمي، والانفجار المعرفي الهائل، لإثراء خبرات ومهارات القائمين المعلمين بشكل عام ومعلمي الحاسوب بشكل خاص حتى يتمكنوا من التـأثير إيجابيـاً فـي سلوكات الطلبة.

ولما كانت استحالة حدوث مثل هذا التغيير إلا بتعليم جيد ونوعي، فقد سعت التربية الحديثة للاهتمام بالهيكل التعليمي ليصبح أكثر مرونة واسـتجابة للتغيـرات السريعة والتوجهات الحديثة وتدريب المعلمين على قبول هـذا التغيـر(المـومني، 2008). وهذا يتطلب التجديد المستمر لمهـارات التوجهـات الحديثـة لمعلومـات المدرسين والطلبة في مختلف مستويات التعليم والتعلم والتقييم ومراحله.

لذلك اهتمت الدول والمجتمعات المختلفة بمعلميها من خلال التأكيد على إعداد برامج تدريبية وثقافية لرفع كفاياتهم التدريسية ومهاراتهم اللازمة لاستخدام التوجهات الحديثة في تعلم وتعليم وتقييم الطلبة(Mumcu & Usluel, 2010).

لذلك اقتضى إدخال مادة الحاسوب في النظام التعليمي وجود معلم للحاسوب فقد اهتمت النظم التربوية والتعليمية بالحاسوب الآلي، ودعت إلى استخدامه سواء في الإدارة المدرسية أو التدريس أو التقييم لذلك فرض على المعلم أن يمتلك كفايات العلم سواء ضمن امتلاكه للمادة التعليمية وقدرته على التخطيط وإدارة الصف وتقييم أداء الطلبة(عايض،2008)، فظهور التوجهات الحديثة في تقييم الطلبة والتي تركز على أهمية امتلاك معلم الحاسوب وممارسته لمهارات التقييم الحقيقي نظرا لحداثة النظام التعليمي تطلب ذلك تدريب المعلمين على الاستخدام الأمثل لهذه التقنية حتى يمكنهم ذلك تقرير الخطة المناسبة والمكان الملائم والزمن المطلوب للوصول بالمعلمين والطلبة على حد سواء إلى إتقان المهارات والحقائق العلمية والمفاهيم المتضمنة بالمقررات الدراسية في وقت أقل وباتجاهات بناءة موجبة (Lyny,2004)

ولما كان من الضروري لتحقيق أهداف تربوية سواء على صعيد التعلم أو التقييم توفر المعلمين ذوي الكفاءة والمقدرة والمؤهلين تأهيلاً كافياً يمكنهم من تدريس مفردات المنهج نظرياً وتطبيقاً سعت الوزارة في المملكة العربية السعودية في خططها إلى التركيز على إعداد وتأهيل أعداد كافية من معلمي الحاسوب لرفع مستوى تملكهم للمهارات اللازمة لاستخدام التوجهات الحديثة في عملية تقييم الطلبة. ولسرعة تحقيق ذلك لابد من توفر بعض المهارات اللازمة لاستخدام والتعامل مع هذه التوجهات الحديثة.

مفهوم القياس والتقييم والتقويم:

يعرف القياس بأنه العملية التي تحددها مقدار أو نوع أو العناصر أو الأفراد من سمات وخصائصً، فعن طريق القياس نحصل على بيانات رقمية "كمية" أو ما يسمى بوصف كمي للشيء(Shinnamon, et al., 2001)، أما تربوياً فالقياس يشير إلى معرفة درجة تعلم الطالب رقمياً إذ يمكن قياس مستوى التحصيل عن

طريق اختبار تحصيلي والدرجة التي يحققها من هذا الاختبار تعتبر قياس لتحصيله (كوافحة، 2003).

ويعرف " القياس " إحصائيا بأنه: تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا، وفق إطار معين في المقاييس المدرجة، ويتضمن القياس علاوة على التقدير الكمي للظواهر عملية مقارنة نتيجة القياس بغيرها(Tsao,2000).

ويعرف (زيتون، 2007) القياس بإنه مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس - بطريقة كمية أو كيفية – مجموعة من العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية، وهذه المثيرات قد تكون بهيئة أسئلة مكتوبة، أو منطوقة، أو سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو الرسوم المختلفة.

والقياس يعني غالبا جمع معلومات كمية عن موضوع، ويلجأ المدرس إلى القياس في أحوال كثيرة فهو يقوم مثلا لقياس مقدرة الطفل عند التحاقه لأول مرة لتحديد الصف الذي يناسبه ومتى دخلها يقوم بقياس قدرته على فترات للتأكد من استفادته من جهود المدرس وقياس مدى هذه الاستفادة ثم يعود فيقوم بقياس قدرته عند عزمه على ترك المدرسة إلى مرحلة دراسية أعلى أو إلى الجامعة، وتتم عملية القياس في كل من هذه المراحل بواحدة من عدة وسائل منها:التقدير الشخصي والامتحانات والاختبارات والمقاييس العقلية والتحصيلية وغيرها(Hou, 2004).

مفهوم التقويم Assessment:

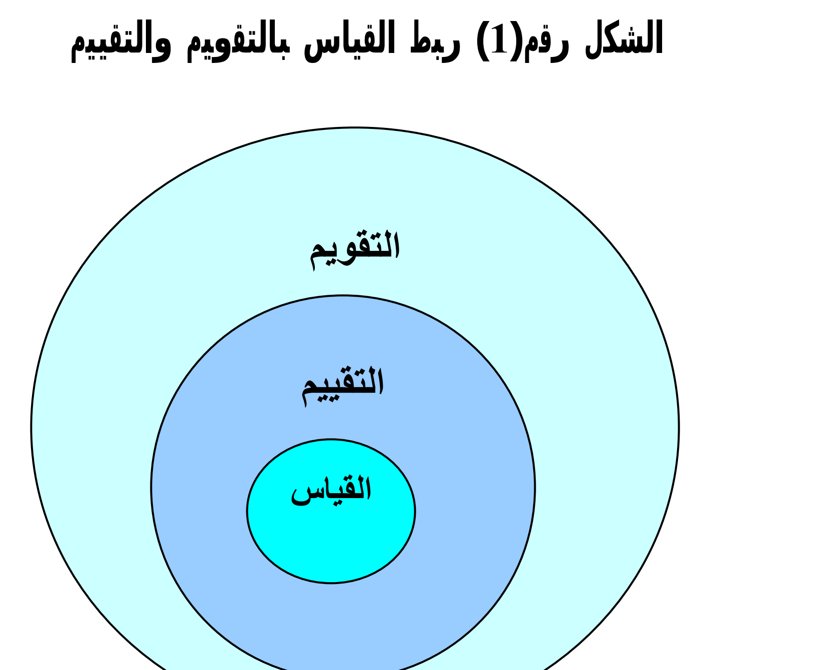
يعرف (عبده، 2006) التقويم بأنه " عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

والتقويم التربوي بمفهومه الواسع عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس(Milles 1996)، وفي التربية تعنى عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، ويعنى أيضاً

بمعرفة التغيـر الحـادث فـي سـلوك المـتعلم وتحديـد درجـة ومقـدار هـذا التغير(علاونة،2007).

ولكن علينا الإيضاح هنا إلى أن هناك عملية تتوسط القياس والتقـويم وهـي عملية التقييم التي من خلالها يعطى الوصف الكمي "بيانات" الذي حصلنا عليه بعملية القياس قيمة فيصبح وصفاً نوعياً " معلومات" فمثلاً لا يستطيع أن يقيم الطبيب درجة حرارة المريض التي بلغت بالقياس 39 درجة مئويـة إلا بمعالجتهـا أو دراسـتها بالرجوع إلى درجة الحرارة الطبيعية لجسم الإنسان والتي يصبح معها رقم 39 الذي لا يزيد عن كونه وصفاً كمياً " بيانات" وبدون أية دلالة أو قيمة، ويشير إلى ارتفـاع في درجة حرارة المريض وهذا يعتبر تقييم للحالة وهذه الخطـوة أي التقيـيم هـي خطوة تشخيصية نحدد من خلالها نقاط القوة والضعف لتصبح بعدها عملية التقويم " تصحيح ما اعوج من الشيء" عملية علاجية تعالج نقاط الـضعف أينمـا وجـدت، والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل رقم(1) ربط القياس بالتقويم والتقييم



المصدر: (النبهان، 2004).

فالثلاث عمليات إذاً تتم كالتالي:

1. قياس "باستخدام أداة قياس" والحصول على نتـائج "أو وصـف كمـي للصفة"

2. التقييم "عملية تشخيصية"، "إعطاء وصف نوعي للسلوك"

3. تقويم "عملية علاجية"

الفرق بين التقويم والتقييم:

في اللغة الإنجليزية كلمتان توضحان المراد هما Valuationوهي تترجم كلمة تقييم، بينما كلمة Evaluation وهي تترجم بـالتقويم – ويرى مهرنس، والين، ليهمن،آرفن(2003) أن كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلى التعديل والتحسين والتطوير.

والتقييم يعتمد في جوهره على تمركزه حول ذات المقيم فهو الذي يصدر أحكامه على الأشخاص والأشياء والموضوعات، وبالتالي هو في جوهره أحكام ذاتية تعتمد على التخمين (عبده، 2006).

أما التقويم في جوهره فهو عملية إصدار الحكم على(علام،2007):

1. الأداء بحيث يتم تحديد مستواه وفقا لمعايير الجودة.
2. الأفراد من حيث المفاضلة بينهم في (خصائصهم، صفاتهم، قدراتهم ...).
3. الأشياء من حيث صلاحيتها أو عدم صلاحيتها.
4. الموضوعات (الأفكار، الإنجازات، المعالجات).

التقويم والتقييم والقياس والعلاقة بينهما:

يذكر أحياناً اصطلاح "التقويم" مرتبطاً مع اصطلاح " القياس " حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم واحد، مع أن بينهما فرقاً واضحاً، فالتقويم التعليمي يمكن تعريفه بأنه: تحديد التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم. وبهذا التعريف يرتكز على محورين أساسين هما(Tsao,2000):

1. ـ أن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.
2. ـ أي برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة.

أما القياس التعليمي: فهو وسيلة من وسائل التقويم، وهو يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات، أو الخصائص النفسية، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صوراً، أو رسوماً، وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد وتستشير استجاباته، وهذا يعني أن للقياس درجات، أو أنواعا كثيرة، غير أن التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم التلميذ، أو نموه خلال التعليم، فهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم المصغر، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل الحجرة الدراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بتقدم، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر"(Hou, 2004).

ومن هنا نلاحظ بان موضوع القياس والتقويم في التربية مرتبطان معاً على وجه الخصوص، ويشكلان حجر الزاوية في التعرف على مستويات الطلاب، وبدون توافر أدوات القياس والتقييم المناسبة لكل فئة، فأنه يصعب علينا وضع وتصميم البرامج التربوية المناسبة، فالقياس سابق للتقييم وأساس له، ويشير إلى كمية ما يوجد في الشئ من الخاصية المقيسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها، أما التقييم فيقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشئ استناداً إلى معيار معين، وتعنى إصدار أحكام قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً(علام، 2003).

ويمكن الخروج بخلاصه مفادها أن القياس والتقييم وضع الظواهر في صورة كمية باستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية والتقييم هو: تقدير قيمة الأشياء وإصدار الحكم عليه "تشخيص"؛ والتقييم إصلاح مواطن الضعف أو الحفاظ على نقاط القوة وتدعيمها "علاج"(الحارثي، 1999).

وقد برزت في العقدين الماضيين الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقييم التربوي على المستوى الوطني وعلى مستوى ممارسات التقييم الصفي، حيث نما اتجاه قوي يركز على أهداف تربوية تبنى على معايير عالية

المستوى تتضمن المهارات المهمة للحياة خاصة سـوق العمـل. ومنهـا التفكيـر الإبداعي، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التعلم الذاتي، التعلم التعاوني وإدارة الذات. فالتركيز على هذه المهارات وعدم الاقتصار على أهداف المحتوى للمواد الدراسـية أدى إلى الاتجاه لتحديد نواتج تعلم نهائية أكثر شمولية (الحكمي،2007).

كما إن هذا التغير في الأهداف التربوية جاء ليشمل إلـى جانـب المهـارات المعرفية التخصصية مهارات الحياة والكفاية الشخصية، بحيث وجه الاهتمـام إلـى أهمية التحول من أساليب التقييم التقليدية، التي تعتمد على الاختبارات التي تتطلـب تذكر معلومات جزئية متناثرة، ولا تتطلب تطبيق الطلاب للمعلومات التي تعلموهـا أو إظهار مهارات التفكير العليا، إلى أساليب بديلة تركز على تقييم أداء الطالب في سياق حقيقي يناسب الأهداف ونواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة، ومن بين هذه الأساليب أسلوب التقييم البديل(علاونة،2007).

فالهدف الرئيس للتقييم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجهـا، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطـلاب والطالبـات، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمنـاهج والبرامج المختلفة، ولذلك فإن التقييم يركز على جودة النتائج النهائية؛ هل اكتـسب طلبة مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية المعارف والمهارات الأساسية؟ وهـل اكتسب الطلاب السلوكيات والاتجاهات الإيجابية التي تؤهلهم لأن يكونـوا أعـضاء صالحين يسهمون في مجتمعهم بشكل فاعل(الزبيدي،2009).

ومن هنا فإن التقييم - سواء أكان تقييماً مستمرا تكوينيـاً (Formative) أم تقييما نهائيا(Summative) شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم، من خلال وجود معايير أو مواصفات لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها، والتقييم المستمر لها، للتأكد من أنها تسير وفق المواصفات المطلوبة، وأن العمليات توجـه الوجهـة الصحيحة إذا أظهر التقييم حاجتها إلى ذلك(الشامسي،2007).

ويعتبر التقييم التربوي أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فضمان الجودة، وتحسين مستويات تعلم الطلاب، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية

إصلاح شاملة للتقويم، تتناول فلسفته وأغراضه وأساليبه وتقنياته، ومدى تكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى(Bernal, 2001).

ونظراً لحداثة مفهوم التقييم البديل، فقد تعددت المصطلحات التي يشير إليها، وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقييم التربوي نلاحظ تعدد هذه المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظوراً جديدا لفلسفة التقييم ومنهجيته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتمادا أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة أو غيرها(Linn & Dunbra, 1991).

ولعل من أكثر أنواع التقييم المتداولة والأكثر شيوعاً(التقييم البديل، التقييم الأصيل، أو الواقعي) حيث تجمع بين ثناياها المفاهيم الأخرى.

وقد عرف باكير(Bakker,1990) التقييم الأصيل بأنه التقييم المتعدد الأبعاد، ولمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يعتمد على اختبارات الورقة والقلم فقط، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة انجازاته السابقة.

ويعرف هيرمان(Herman,1992) التقييم الواقعي بالتقييم الذي يتطلب من المتعلم انجاز مهام معقدة وذات دلالة، بينما يوظف معارفه السابقة، وتعلمه الحالي، ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية أو أصلية.

كما أشار (علاونة، 2007) إلى أن التقييم البديل بأنه النمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة بدائل معطاة، فمثلا ربما يطلب منه تفسير أحداث تاريخية، أو صياغة فروض علمية، أو حل مسائل رياضية، أو التخاطب بلغة أجنبية، أو إجراء بحوث في موضوع معين.

فقد أسهمت هذه الاتجاهات في إيجاد تحولات جوهرية في التقييم التربوي مثل التحول من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقييم حيث أن الممارسات التقليدية للامتحانات تعتمد على تطبيق اختبار واحد لمدة معينة في نهاية مدة دراسية محددة، ويشتمل الاختبار عادة على عدد محدود من الأسئلة أو المفردات التي تتطلب في

معظم الأحيان استدعاء المعلومات التي تم تخزينها أثناء هذه المدة أو التعرف عليها، بينما تتخذ عملية التقييم البديل أشكالا متعددة غير مقننة بالمفهوم السيكومتري تكون متضمنة في عملية التعليم، لذلك يطلق على هذا النظام الجديد ثقافة التقييم، والتحول من الاختبارات التقليدية إلى التقييم المتعدد، والتحول من التقييم المنفصل إلى التقييم المتكامل(Mislevy,1995).

فالتقييم التربوي يعد توجهاً جديداً في اطر الفكر التربوي، وتحولاً جوهريـاً، في الممارسات التقليدية السائدة في الممارسات التقليدية السائدة فـي قيـاس وتقيـيم وتحصيل الطلبة المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة. وعلى الرغم مـن أن هذا النمط الجديد من التقييم عد جزأ لا يتجزأ من حركات الإصلاح في التعلـيم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسية في كثير من دول العالم المتطور في وقتنـا الحاضر، إلا انه أصبح يثير كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبـين خبراء القياس والتقييم التربوي في هذه الدول (Maeroff,1991).

كما يعد التقييم الصفي لتحصيل الطلبة وأدائهـم مـن المجـالات التربويـة الرئيسية التي مرت في تطورها بمراحل متعددة من أكثر القـضايا الملحـة والتـي تؤرق القيادات وصانعي السياسات التربوية، كما تشغل اهتمام المربين والجمهـور بعامة، ويمكن تتبع ذلك فيما ينشر من تقارير رسمية، ويتضح ذلـك فـي حركـات الإصلاح المتتالية والتغييرات المستمرة في سياسات التقييم والمنهجيات والأسـاليب والأدوات التي تستند إليها العمليات الاختبارية وبخاصة في الولايات المتحدة فمنـذ عام 1960 كانت هناك ضغوط شديدة في أمريكا فيما يتعلق بالعمليـات الاختباريـة السائدة في المدارس الابتدائية والثانوية، وقد جاءت هذه الضغوط بدرجة أساسية من تزايد اهتمام الجمهور بدرجات الاختبار ومطالبة المسؤولية للحـصول علـى أدلـة وبراهين تبرهن أن المدارس تؤدي واجباتها بالفعل في تعليم الطلبة، وكذلك الحاجـة المتزايدة للمربين والطلبة إلى اختبارات تعكس بدرجة أكبـر الأهـداف التربويـة المتغيرة، والمنهاج الحديثة، وإصلاحات عملية التدريس(Anderson,1995).

ومن هنا برزت أهمية التقييم التربوي والتي تكمن في: مراقبة وتوثيق تقـدم الطلبة نحو تحقيق المستويات أو التوقعات الأكاديمية من خلال مراقبة تقدم الطلبـة

نحو تحقيق المستويات أو التوقعات الأكاديمية، وتوثيق هذا التقدم أو النمو بالطريقة المنظمة، وتقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلبة تؤثر في عملية التعليم والمنهاج فالتقييم البديل يقدم بيانات كمية و وكيفية متنوعة، ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلبة، على عكس التقييم التقليدي الذي يعتمد في معظم الأحيان على درجات رقمية لا تفيد أحيانا في تقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم، المسائلة التربوية للمعلمين والمدارس حول أداء الطلبة من حيث التغيير في الأنماط والأساليب التدريسية السائدة داخل البيئة الصفية، ومنح الطلبة شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم، والاعتراف الأكاديمي للمؤسسات التربوية (Anderson,1995).

التقويم الحقيقي (الموثوق): هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية فهو تعلم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية. (وزارة التربية والتعليم، 2004).

ومن أساليب التقويم التي تراعي هذه التوجهات الحديثة ما يسمى التقويم الحقيقي الواقعي Authentic assessment الذي لم يعد مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه. (أبو شعيرة 2010).

يسمى التقويم الحقيقي بالتقييم الموثوق وله أيضا عدة مسميات وقد ذكر (خطايبة، 2005) مجموعة من المسميات وهي:

1. التقييم الموثوق: أحد أشكال التقييم يطلب به من الطالب أن يؤدي مهمات حقيقية تدل على تطبيق ذي معنى للمعرفة أو المهارات اللازمة.
2. تقييم الأداء: لأنه يتطلب من الطلبة القيام بمهمات مختلفة ذات معنى.
3. التقييم البديل: لأن هذا التقييم هو بديل للتقييم التقليدي

خصائص التقويم الواقعي (الحقيقي):

يتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على المهارات التحليلية وتداخل المعلومات كما أنه يشجع على الإبداع ويعكس مهارات حقيقية في الحياة.

والتقويم الحقيقي عملية تعاونية تتضمن مشاركة الطلاب فإن الواجب النهائي يتمثـل في تمكين الطلاب من تقييم أنفسهم (زيتون، 2007).

يقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه ومنها:

1. التقويم الواقعي: هو تقويم يهتم بجوهر ومـدى امـتلاك الطلبـة للمهـارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم وهو تقويم بنائي.
2. العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف يجب رعايتهـا عنـد الطلبـة والتأكيد على اكتسابها.
3. التقويم الواقعي الحقيقي أن تكون المشكلات أو المهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الطلبة.
4. انجازات الطلبة هي مـادة التقـويم الـواقعي ولـيس حفظهـم للمعلومـات واسترجاعها
5. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم.
6. يتطلب التقويم الواقعي التعاون بين الطلاب لأنه يتبنى أسـلوب الـتعلم فـي مجموعات.
7. التقويم الواقعي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطـلاب (أبـو شعيرة، 2011).

استراتيجيات التقويم:

يقف الأدب التربوي على مجموعة من استراتيجيات التقويم الواقعي (المستمر) ومن هذه الاستراتجيات مايلي :

1. إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء
2. إستراتيجية القلم والورقة
3. إستراتيجية الملاحظة
4. إستراتيجية التواصل

5. إستراتيجية التقويم الذاتي. (دنديس، 2009)

أهم أدوات إستراتيجية التقويم الحقيقي:

1. قوائم الرصد / الشطب: وهي الأفعال / السلوكات التي يرصـدها المعلـم أو المتعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليمية يرصدها المعلم أو المـتعلم ويجـاب علـى فقراتها باختبار إحدى الكلمتين التالية (صح / خطأ)، (نعم، لا) أو (موافـق، غير موافق).
2. سلم تقدير: وهو أداة تظهر فيها إذا كانت مهارات التعلم متدنيـة أو مرتفعـة حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات بحيث يمثل طرفـي التدريج انعدام الصفة التي تقدرها في حين يمثل الثاني تمامها أو كمالها وقـد تكون الدرجات أرقاماً وحينها يسمى سلم تقدير عددي.
3. سلم تقدير لفظي: عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة والتي تبـين اداء المتعلم في مستويات مختلفة.
4. سجل وصف سير التعلم: وهو سجل منظم يكتب فيه المـتعلم عبـر الوقـت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو جربها في حياتـه الخاصـة حيـث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.
5. السجل القصصي: عبارة عن وصف قصير من المعلم يسجل ما يقوله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة (طقاطقة، 2010).

أدوات الملاحظة:

1- مقياس التقدير 2- قوائم الشطب 3- السجلات القصصية (طقاطقة، 2010).

ولم يقتصر استخدام الحاسوب في مجال القياس والتقييم التربوي في استخراج التحليلات الإحصائية الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية أو التربوية للتحقق من خصائصها السيكومترية الثبات والصدق والمعايير، وإنما امتد ليشمل جوانب أخرى أكثر تكنولوجية وأصبح له تطبيقاته المعاصرة والتي يمكن الاستفادة منها في تقييم القدرات العقلية لطلبة على النحو التالي(عبد الحميد، 2002):

التقييم المبرمج آلياً:

ويعتمد هذا النوع من التقييم على اختبارات ومقاييس مبرمجة آلياً، يتم تطبيقها من خلال الحاسوب، ويمكن تنفيذها قبلياً أو بعدياً أو أثناء المواقف التعليمية وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة، أو تحريرية مكتوبة، أو مصورة، وفيه يتم تقديم الأسئلة إلى المفحوص بالتتابع وفقاً لمستوى قدرته وسرعته في الإجابة عن السؤال، ومعنى هذا أن الحاسوب هو الذي يختار المفردات لكل فرد طبقاً لمستوى قدرته وزمن إجابته عن السؤال السابق فيختار له السؤال التالي.

ويمتاز هذا النوع من التقييم بالمتعة والتشويق خصوصاً مع تقدم البرمجة وانتشار الكثير من برامج التقييم الذاتي المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى تقديم اختبارات مناسبة لمستويات وقدرات الأفراد بما يتيح التدرج من حيث السهولة والصعوبة في الفقرات أو الأسئلة، وتوفير الوقت.

التقييم المصور:

يعتمد هذا النوع على الأشكال والرسوم والصور في تنفيذ عملية التقييم، حيث يستخدم الاختبارات المصورة لذلك بدلاً من الصيغ اللفظية التحريرية أو الشفهية بصورة تحقق لطلبة خصوصا ممن لديهم مشكلات في اللغة والكلام، والتفاعل مع الحاسوب دون أن يطلب منهم أي استجابة لغوية، لذلك جاء هذا النوع من التقييم التقليل إلى أكبر درجة ممكنة من أثر اللغة اللفظية، ويمكن تنفيذ هذا النوع من التقييم قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمي، كما يمكن تطبيقه بصورة فردية شفهياً خلال مقابلات شخصية أو بصورة جماعية تحريرية، ويمكن أن يتم هذا النوع من خلال اختبارات مصورة بالفيديو أو الرسوم المتحركة لتتناسب وقدرات الطلبة.

إنشاء بنوك أسئلة:

تتم الاستعانة بالحاسوب في مجال تقييم القدرات العقلية والنفسية للطلبة من خلال تصميم ما يعرف ببنوك الأسئلة، والفكرة التي تقوم عليها تتمثل في تخزين كم هائل من الأسئلة في مختلف مجالات المعرفة، مع تصنيف هذه الأسئلة في ذاكرة الحاسوب الآلي طبقاً لخصائص عديدة، بحيث يكون لكل سؤال خصائصه الإحصائية

الناتجة عن تطبيقه في الميدان لحساب هذه الخصائص، ويتم عمل تدريج لهذه الأسئلة طبقاً لمستويات السهولة والصعوبة.

إعداد حقائب التقييم أو ملف الأعمال الشخصية للطالب:

يعتبر ملف الأعمال الشخصية للطالب بمثابة الوعاء الذي يحفظ فيه أعماله، ومن ثم يعد المحك الحقيقي لمعرفة مدى تقدمه في الأعمال والتكليفات التي قام بها، والعمل على تحسين الأداء بصورة مستمرة، وإصلاح الخطأ في أساليب التعلم والتعليم، وتبيان قيمة ما تم تحقيقه من خلال تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية بإصدار الأحكام الموضوعية التي يمكن عن طريقها بيان الأخطاء، ومن ثم بناء البرامج العلاجية التي تكفل وضع المتعلم في مساره الصحيح.

ولقد برزت حقائب التقييم كأداة فعالة لجمع المعلومات والأمثلة الحية لأعمال الطالب ومراقبة نموه بشكل مستمر ضمن الاهتمام المتزايد باختبارات تقويم الأداء، وتعتمد كثير من البرامج التي تنفذ حالياً في مجال اختبارات تقويم الأداء على الحقيبة التقييمية لما تتيحه من إمكانات واسعة لمشاركة الطالب في اختيار محتوياتها، وفرص غير محدودة لمراقبة مستوى تقدمه.

استخدام التقييم البديل:

يعتمد هذا التقييم على مدى توظيف المهارات التي تعلمها الطفل في المدرسة أو المركز في حياته اليومية على أرض الواقع، كمهارات الحياة اليومية والاعتماد على الذات، والتفاعل الاجتماعي، كذلك يمكن استخدامه مع الفئات الأكبر عمراً الذين تلقوا مهارات التدريب والتأهيل المهني، للتعرف على مدى تطبيقهم هذه المهارات في بيئة العمل الحقيقية، لذلك فإن هذا التقييم يعتمد على النواحي العملية والقدرات الوظيفية التي يؤديها الطلبة في الحياة الاعتيادية وليس بناء على معلومات نظرية تلقاها في الصف وأجاب عن الأسئلة النظرية الموجهة له.

لذلك لا بد أن تكون أساليب تقييم الطلبة متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغطى كافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب، وضرورة تطبيق التقييم ذو القياسات المتعددة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المختصين، وتأكيد فكرة استخدام التقييم البديل الذي ينطلق من مقولة أن كل ما

يتم تعليمه ينبغي تقويمه، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه باعتبار أن التقييم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم، وضرورة تنويع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقييم الطلبة من وسائط سمعية وبصرية ومجسمات وغيرها(علام، 2000).

ونظراً لارتفاع تكاليف هذا النوع من تكنولوجيا التقييم خصوصاً في بعض بلدان العالم النامي، فإنه من المحتمل أن يتأخر تطبيق القياس والتقييم المدار بالحاسوب في كثير من المؤسسات التعليمية بتلك البلدان لبعض الوقت، لكن هذا التوجه الجديد بدأ تطبيقه بالفعل في كثير من المؤسسات التعليمية ببعض الدول المتقدمة وهو في طريقة للانتشار بالمزيد من المؤسسات التعليمية في دول أخرى.

حيث يتضمن التقييم البديل استخدام استراتيجيات متنوعة مثل تقييم الأداء واستخدام بنود في الاختبارات تتطلب بناء استجابات، وتقييم ملف الطالب بدلاً من الاقتصار على اختبارات التحصيل التقليدية والاختيار من متعدد وغيرها (الشامسي، 2007).

إن أساليب التقييم البديلة أكثر كفاية في تقييم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه الاختبارات التحصيليه، فأصبح المعلمون بحاجة إلى أساليب أخرى لا تركز على استدعاء المعلومات، ولا تستعمل في مواقف افتراضية وبحدود اختبارات الورقة والقلم، وأن يكون بدلا من ذلك اختبار قدرة الطالب وكفايته في استعمال المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يمتلكها في مواقف حياتية حقيقية (كاظم،1998).

كما أن التقييم البديل هو تقييم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، التعليق على نتاجاته، إجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة(Barlow, 2007).

ففي التقييم البديل يقوم الطالب بأعداد ثلاثة أنواع من الملفات الدراسية والتي تعتبر الأكثر شيوعاً وهي: ملف العرض، الملف التسجيلي وملف العمل؛ إذ يحتوي ملف العرض على مجموعة أعمال الطالب مثل الرسومات الفنية في مادة الرسم،

ويختار الطالب ما يروق له، ومن ثم يرتب تلك المختارات بطريقة مقبولة للعرض، أما النوع الثاني فهو الملف التسجيلي والذي يكون الطالب فيه مسؤولاً عـن كتابـة مسودات شرح المدرس ويجمعها بالملف بصورة مذكرة لصف معين وهنا لا يتدخل المدرس في هذا النوع من الملفات الدراسية ولا بطريقة تجميعها، أما النوع الثالـث فهو ملف العمل حيث يعمل المدرس والطالب سويا فـي طريقـة إعـداد الملـف، بالإضافة إلى ملاحظة مدى تقدم ونجاح العملية التعليمية في الملف الدراسي والذي يعتبر عاملا مهما لنجاح هذا الملف(Sandoval &Wigles، 2005).

كما يعد التقييم التربوي البديل من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقييم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفـه بتكـوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقييم البديل علـى أنـه مجموعة من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها المتعلم،وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبـر الـزمن، ونظراً لحداثة مفهوم التقييم البديل فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليـه. ولعـلّ أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: التقييم البديل، التقييم الأصيل أو الواقعي والتقيـيم القـائم على الأداء. حيث أنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى، غير أن مفهـوم التقييم البديل يعد أكثرها عمومية(Dykeman،2006).

خصائص التقييم البديل:

ولهذا النوع من التقييم خاصيتان هما:

1. يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها.
2. يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

وتذكر (أبو علام،2001) أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقييم البديل بما يلي:

- الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التي تختبر بها معرفـة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

1. تتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهـارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.
2. تحاكي المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكـان العمل أو الحياة الشخصية.
3. تقوم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعليـة ومهـارة للتعامل مع مهمة معقدة.
4. تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعـة لمـا يمارسه من أعمال.
5. تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو اسـترجاع مـا تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سـواء كان في العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد.

ويذكر (الصراف، 2002) بأن فكرة التقييم البديل يقوم على الاعتقاد بان تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انـشغالاً نـشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجـارب الميدانيـة، والأداء المرتفع، هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للـتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم.

أشكال للتقويم البديل:

توجد عدة أشكال للتقويم البديل منها:

تقويم الأداء: Performance Evaluation:

على عكس الاختبارات التقليدية التي تركز على الحقائق والمهارات الدقيقـة، فإن تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك، وهو قدرة الطالب فـي اسـتخدام المعرفة والمهارات في المواقف الواقعية المختلفة، وتقييم الأداء ليس شـيئاً جديـداً، فهو موجود منذ قرون عديدة، عندما كان أصحاب الحـرف يقومـون بتقيـيم أداء تلامذتهم عن طريق ملاحظة ما يؤدونه من أعمال.

وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وجهت إلى الاختبارات المقالية، والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أي نظام تعليمي فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أن المربين في موقف صعب، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم (يوسف والرافعي،2001).

وحدد (الصراف، 2002) أهداف تقويم الأداء فيما يلي:

1. تزويد الطالب مبادئ التواصل والمهارات الرياضية.
2. تزويد الطالب بالمفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول المعرفة.
3. جعل الطالب فرداً يعتمد على ذاته.
4. جعل الطالب عضواً منتجاً في أسرته وفى مجتمعه.
5. جعل الطالب مفكراً وقادراً على حل مشكلاته.
6. يمكن الطالب من الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة.

ويرى أنطوانيت (Antoinette,1996) أن تقويم الأداء يتطلب من التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه، بأن يؤدوا مهاماً وأعمالاً فيزيقية، وأن ينتجوا منتجات عينية، يمكن ملاحظتها وتقويمها، وبما أن التلاميذ يطبقون فعلاً تعلمهم لحل مشكلات حقيقية، فإن كلمة بديل authentic كثيراً ما تستخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقييم؛ لأنه يستعمل مهام الحياة الحقيقية بدلاً من مواد اختباريه مصطنعة.

وتتمحور الخطوات التي يمر بها إعداد اختبارات تقويم الأداء ضمن أربع خطوات، حددها(الدوسري، 2000) على النحو التالي :

1. الغرض من التقييم : ويتحدد الغرض في هذه الخطوة بناء على القرارات التي ستبنى على نتيجة التقييم، والأفراد والجهات ذات العلاقة بنتائج التقييم، والاستخدامات المستهدفة من التقييم: الترفيع، التصنيف، التنافس، إعطاء الدرجات الفصلية أو النهائية، وسمات الطلاب واحتياجاتهم والفروق بينهم.

2. تحديد الأداء المطلوب قياسه: وتتضمن هذه الخطوة تطوير معايير متميزة لكل من أبعاد التمرين المطلوب تطويره، تساعد في دقة اختيار التمـرين، وتوزيع الدرجة فيما بعد على مكوناته المهمة.
3. تصميم تمارين الأداء: وهذه عبارة عن جملة من التعليمـات أو توصـيف للأحداث التي يتعين على الطالب القيام بها وتتيح فرصة ملاحظة أدائه.
4. تحديد الطريقة التي سيحكم بها على مستوى الأداء، والأسلوب الذي يتم به تسجيل الدرجات: وتشمل هذه الخطوة نوع الدرجات المطلوبة في ضـوء الغرض من الاختبار، ومن سيقدر الدرجة أو يحكـم علـى مـستوى أداء الطالب على التمرين، والطريقة التي تسجل بها الدرجات.

ويضيف (Alfie, 2008) أن هناك أسباب عديدة تجعـل تقـويم الأداء هـو أفضل أشكال التقييم التربوي منها:

1. يزداد مدى صدق الاختبار من خلال تمثيل الـسلوك باسـتخدام تمثـيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقي.
2. إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول علـى اسـتنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب ، أما الاختبارات التقليدية فتمثل نوعـاً واحداً فقط من السلوك.
3. إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق.
4. يمكن الحد من الانحياز المحتمل تجاه أقليات الطلاب، إذ أن اختبـار الأداء معد بعناية جيدة.

حقائب التقييم(Portfolios):

تضم حقائب التقييم عمل المتعلم سجلات تراكمية، تحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبـرات المـتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مـع المعلمـين ومشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية، ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قـدرات

المتعلم، حيث يستند إليها إي جانب وثائق ومؤشرات أخرى في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم (يوسف والرافعي، 2001).

وحقائب التقييم هي حقائب للمتعلم تحتوي على مجموعة من المقتنيات التي تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي في مجال من مجالات المنهج، هذه المقتنيات تتضمن مشاركة الطالب وإسهاماته في اختيار محتوى الحقيبة، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل، والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب؛ إذن فحقائب التقييم هي: جمع نسقي أو نظامي لأعمال التلميذ أو الطالب خلال فترة طويلة من الزمن، وتحقق خمسة أهداف متمايزة هي(Bagnato,2006):

1. تتيح للمعلمين تقييم نمو الطلاب وتقدمهم.
2. تتيح للمعلمين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر بمستوى الطلاب خلال السنوات المختلفة.
3. تتيح للمعلمين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية.
4. تتيح للطلاب أن يصبحوا شركاء مع المعلمين في عملية التقييم.
5. تتيح للآباء و للمعلمين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل الطلاب.

أنواع مميزة من حقائب تقويم الطالب

هناك ثلاثة أنواع مميزة من حقائب تقويم الطالب :

1. النوع التمثيلي Exemplary Folio وهو مجموعة من الأمثلة، تراكمت عبر فترة زمنية تمثل أحسن الأعمال الممثلة للطالب.
2. نوع العمليات Process Folio الذي يضم أمثلة لعمليات النمو المعرفي لتعليم الطالب.
3. النوع الموحد Combined Folio الذي يضم حقيبتين صغيرتين، كل منهما تضم محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف، 2002).

ويقدم أنطوانيت (Antoinette,1996) قائمة لمحتويات حقائب التقييم تشمل:

1. سجلات قصصية.
2. شرائط تسجيل سمعية.
3. كتابة تأملية.
4. مسودات ميدانية.
5. مراجعات وتقييم الأقران لوحات وأعمال فنية.
6. شرائط فيديو.
7. رسوم تخطيطية.
8. صور.
9. رسوم بيانية.
10. موضوعات إنشاء.
11. تقارير جمعية.
12. مذكرات ولقاءات وحوارات.
13. نواتج أعمال على الكمبيوتر.

ويعتمد نجاح أستخدام حقائب التقييم على عوامل متعددة، من أهمها تطوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعلم التي تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين والآباء والطلاب في لقاءات دورية لمناقشة الصحائف الوثائقية للطلاب، وتصميم إجراءات التقييم الوثائقي الشامل من حيث كيفية جمع المعلومات والبيانات، وتحليل محتوى الصحائف، وتحديد محكات تقييمها، والحكم على نوعيتها، والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة في التعليم والتقييم (علام، 2000).

وأكدت كثير من الأبحاث التي تناولت ضرورة العمل وتوفر الجهود في عمليات تقويم تحصيل الطلبة وممارساتهم ضرورة الانتقال من الاعتماد الرئيسي على الاختبارات التحصيلية المألوفة أو المقننة إلتي تقدم صورة أحادية البعد عن المتعلم إلى التقييم البديل(Alternative Assessment) القائم على تقويم الأداء والذي يقدم صورة متعددة الجوانب والأوجه، والتي تركز على تفكير المتعلم

ومهاراته، والعمليات المتضمنة في تطبيقه للمعرفة، وبذلك تكـون الـصورة أكثـر واقعية واكتمالا(Worthen, 1993).

وقد استند هذا التحول في التقييم إلـى ركـائز أساسـية تتعلـق بـالتطورات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفـي(Cognitive Science)، وتقنيـات المعلومات، وما أدت آلية من تصورات فكرية جديدة لنظريـات الـتعلم الإنـساني، ومفهوم الذكاء ومن هذه الركائز ويذكر ماكميلان ما يلي(Macmillan,1992):

1. التعلم الإنساني من منظور جديد.
2. توسيع مفهوم الذكاء الإنساني.
3. التحصيل الأكاديمي.
4. تطوير تقنيات معلومات جديدة للتقويم والعمليات الاختبارية.
5. المستويات التربوية كموجهات للتقويم البديل.

2.2 الدراسات السابقة:

أخذت التوجهات الحديثة في تقييم الطلبة اهتمام التربويين والباحثين وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي **تناولت هذا الموضوع :**

أجرت (البراهيم، 2001) دراسة بعنوان (مدى فاعلية لائحة تقويم الطالـب الجدية بالسعودية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتحديد النواحي الايجابيـة والسلبية في لائحة تقويم الطالب الجديدة) .

تكونت عينة الدراسة من(580) مشرفة ومديرة ومعلمة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات بالإضافة إلى سـجلات الاختبـارات.و توصـلت الدراسة إلى أن كثرة أعداد الطالبات في الفصل الواحد يجعل من عملية التقويم أمراً صعباً، وأظهرت اختلاف نسبة النجاح للطالبات في المرحلة الابتدائية بـين تطبيـق لائحة تقويم الطالب السابقة والجديدة، وأوصت الدراسـة بـضرورة تقليـل أعـداد الطالبات في الصف الدراسي بحيث لا يزيد عن(30) طالبة، وعقـد المزيـد مـن الدورات والندوات من أجل التعريف باللائحة الجديدة.

دراسة (الشغرود، 2001) بعنوان (آراء العاملين في الميدان في لائحة تقويم الطالب الجديدة المطبقة في المملكة عام 1999).

استخدمت الدراسة استبانه كأداة للدراسة، حيث أجاب عنها إدارات التعليم المشاركة، وكان أبرز ما توصلت إليه الدراسة وهو أن اللائحة الجديدة للتقويم شاكلة لجميع متطلبات تقويم التحصيل الدراسي وتمتاز بالمرونة والقابلية للتطوير، ووجود فروق بين المعلمين في ندى تفهمهم لكيفية الإتقان وزمنه، وعدم وجود برامج مساندة لمعالجة ضعف الطلاب حيث لم يشر جميع أفراد العينة إلى تنفيذ هذه البرامج. وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف تدريب المعلمين للتعامل مع اللائحة والمهارات الموجودة فيها، وإعداد آلية لعمل لجان التوجيه والإرشاد الطلابي.

دراسة (العصيمي، 2002) بعنوان (آراء المعلمين حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على المقترحات التي تساهم في تطوير اللائحة الجديدة لتقويم الطالب).

تكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف المبكرة، حيث بلغ عددهم(257) معلماً ومشرفي الصفوف المبكرة وعددهم(34) وأولياء أمور الصفوف المبكرة وعددهم(329). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إضافة إلى ذلك تم استخدام الأساليب الأخصائية والتكرارات والنسب المئوية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود آلية تنفيذ موحدة للائحة أدى إلى حدوث تفاوت في تنفيها، وضعف البرامج العلاجية المساندة وقلتها، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور البرامج العلاجية، وتوضيح بعض المصطلحات الغامضة باللائحة.

أما دراسة (الدوسري، 2003) والتي كانت بعنوان (ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين) .

وتكونت عينة البحث من 600 معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الثانوية؛ واستجاب 82.7% منهم لأداة البحث. أداة البحث كانت استبانة مكونة من 26 فقرة، موزعة على 3 محاور، هي ممارسات المعلم في التقويم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقويم الصفي للمعلم، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية . تم استخدام التحليل العاملي لبيانات البحث. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات

التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر. كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي. وأوصى البحث بالمزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي، باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانات، كالملاحظة المباشرة لتقويم المعلم، وإجراء مقابلات مع المعلمين؛ وكذلك التعرف على العوامل الكامنة وراء إصرار المعلمين على استخدام المتغيرات غير المرتبطة بتحصيل الطالب (كالمشاركة الصفية، ومجهود الطالب الشخصي) في تقدير درجة الطالب في المقرر الدراسي.

أجرى (علاونة، 2007) دراسة بعنوان (درجة ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل).

وتكونت عينة الدراسة من(16) معلما. واستخدمت الدراسة أداتين هما: نموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة، ونموذج ملاحظة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل القائم على الأداء. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسات معلمي العلوم للتقويم البديل لملفات أعمال الطلبة كانت متوسطة. ولم تختلف هذه الدرجة باختلاف الجنس. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه ما يزيد على(50%) من المعلمين والتي تتمثل بالعدد الكبير من الطلبة في الغرفة الصفية، والنصاب العالي للمعلم، ونقص الأدلة الإرشادية لغايات التقويم البديل.

أجرى ستجنز (Stiggins, 2001)، دراسة بعنوان (قياس درجة ممارسات المعلمين للتقويم الصفي في المرحلة الثانوية) .

حيث طبق دراسته على 2293 معلماً، وأشارت الدراسة إلى أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب. كما أشارت إلى إن أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي، مثل مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المقرر خلال

الفصل الدراسي، لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين. كما يشير ستجنز أيضاً إلى أن ثلثي عينة المعلمين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تُستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

كما أجرى رودنر وشافر (Rudner & Schafer, 2002) دراسة بعنوان (المهارات التي يحتاجها المعلمون حول تقييم الطلاب) .

ولتحقيق هذه الغاية تم استخدام اختبارات موحدة، وتقييمات واسعة النطاق. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وذلك بذكر عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وأشارت النتائج إلى أن حاجة المعلمين للمعلومات تعد عاملا مهما في عملية اتخاذ القرارات التعليمية وإجراء التقييمات لطلاب، حيث يحتاج المعلم لمعرفة المعلومات الخاصة بوضع الاختبارات، إضافة إلى أدوات التقييم وتعليماته، وبينت الدراسة أنه يمكن تلبية حاجة المعلم في هذا من خلال عدد الكتب والدورات المتنوعة والمتخصصة في تعليم مهارات التقييم.

وأجرى ساندوفل وويغل(Sandoval, 2005) دراسة بعنوان (تطوير برامج تدريب للمعلمين في النظام التعليمي الأميركي لتسهيل تقييم أداء الطلبة باستخدام التقييم البديل).

تكونت عينة الدراسة من معلمي وطلاب في جامعة (Urban) في الولايات المتحدة. وقد تم عمل برامج ودورات تدريبية للمدرسين ومجموعة أخرى من الاختبارات التي طبقت على الطلبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن كل من الاختبارات والدورات التي قدمت بهدف التدريب على استخدام أساليب التقويم البديل ساهمت في تغيير بعض من استراتيجيات وبرامج التعليم المتبعة في التعليم، وبينت النتائج أن تطور الأنظمة التعليمية وزيادة كفاءتها الأكاديمية يعود في معظمها إلى أسباب إدارية مختلفة ولا تعود للنظام التعليمي المتبع. وبينت النتائج إلى ضرورة إتباع استراتيجيات وأنظمة

تعليمية تهتم بوضع استراتيجيات لحل لمشاكل، وتطوير أنظمة تقويم لـدعم الطلبـة ومراعاة الفروق الفردية لديهم.

كما أجرى ديكمان (Dykeman,2006) دراسة بعنوان (أداة تقويم تعتمـد على مقياس تراكمي يحوي كل مراحل التعلم أثناء السنة).

لكي يلاحظ الطالب والمدرس المراحل التطورية التي مر بها الطالب مـن أول يوم دراسي إلى ما قبل الانتهاء، وبالإمكان تقسيم الملف إلى عدة أقسام لقيـاس التطور الحاصل في كل جزء مهم من أجزاء المنهج على سـبيل المثـال القـراءة والكتابة والواجبات والاختبارات والتقييم الذاتي المستمر والذي بالإمكان أن يكـون على شكل مجلة أو صحيفة صفية لما تعلمه الطالب أسـبوعيا، ويـشارك الطالـب المدرس في أساسيات التقويم.

أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقييم الحديثة التي اتبعت في هذه الدراسة قد لاقت نجاح كبيرا حيث تميزت بالشمولية والدقة وقدرتها على تحديد احتياجـات الطلبة من منظور بعيد المدى. وقد أدت نتائج هذه الأساليب إلى تقدم أداء كل مـن الطلبة والمعلمين وبشكل مرتفع.

أجرى **نيل** (Neill, 2010) دراسة بعنـوان (تنميـة مهـارات المعلمـين وقدراتهم وإمكاناتهم التي تتعلق بتقييم الطلاب) .

كما بينت أهمية وجود برامج تدريبية، وأنظمة مساءلة وتقييمات لدعم وتأييد عملية التعليم والتدريس، وعرفت الدراسة التقييم على أنه ما نقدره ونهتم بـه فـي التعليم.

استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وذلك بذكر عـدد مـن الدراسـات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة أن التقييم الفعال هو الذي يـشمل على ثلاث مكونات، هي: اختبار موحد ذو نطاق واسع، أدلة واسعة على مـستوى التعليم في المدرسة، عملية مراجعة جودة المدرسة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يرى الباحث إن هذه الدراسة الحالية لا تقل عن مثيلاتها فإذا كانت الدراسات السابقة قد ركزت على درجة استخدام المعلمين للتقيـيم فـي الـصفوف الأساسـية والثانوية والكفايات اللازمة فان الباحث قد ارتأى أن يكون موضوع دراسته حـول درجة امتلاك وممارسة معلمي الحاسوب للكفايات والمهـارات التعليميـة اللازمـة لاستخدام التوجهات الحديثة في تقييم الطلبة اعتقادا منه أن المعلم لا يستطيع أن يقييم مالم يمتلك كفايات ومهارات تعليمية ومن هنا جاءت هذه الدراسـة للوقـوف علـى الواقع الفعلي لعملية التقييم في مدارسنا.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة والأدوات المستخدمة فيه وإجراءات تطويرها، وتطبيقها، ثم وصفاً لكيفية استخراج خصائصها السيكومترية الصدق الثبات لأدوات الدراسة، وكذلك وصفاً للمعالجات الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لإستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من ثلاث فئات هي: (146) معلماً ، و (72) مديراً، و (3) مشرفين تربويين للحاسوب وجميعهم على رأس عملهم تقتضي في منطقة تبوك التعليمية، وتم تطبيق المقياس على جميع أفراد المجتمع لتكون عينة الدراسة.

3.3 بناء أداة الدراسة:

تم بناء مقياس الدراسة الذي يتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي للطلبة. وقد تم إتباع الخطوات التالية لبناء الأداة.

أولاً: مراجعة الأدب السابق:

تم في هذه الخطوة الأخذ بأنواع التقييم المختلفة مثل التقويم حسب زمن الإجراء، والتقويم الحقيقي، والتقويم بالأقران، والتقويم بغير الاختبارات، والتقويم الذاتي، وكذلك في ضوء الأدوات التي توصلت إليها الدراسات السابقة ومنها دراسة (Stiggins, 2001) التي هدفت إلى قياس درجة ممارسة المعلمين للتقويم الصفي في المرحلة الثانوية. ودراسة رودنر وشافر (Rudner & Schafer, 2002) التي

هدفت الى بيان المهارات التي يحتاجها المعلمون حول تقييم الطلاب. ودراسة (العصيمي، 2002) والتي هدفت الى التعرف على آراء المعلمين حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة بالمرحلة الابتدائية. ودراسة (الدوسري، 2003) والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين. حيث أمكن الباحث حصر مهارات التوجهات الحديثة في تقييم الطلبة والتي يمكن للمعلم إتقانها (امتلاكها) وممارستها أثناء التدريس الصفي. وقد أمكن التوصل إلى ستة مجالات متعلقة بممارسة التقييم وهي التقييم القبلي، التقييم التكويني، التقييم الختامي، التقييم بغير الاختبارات، التقييم الذاتي، التقييم الحقيقي، وتم بناء مجموعة أولية من الفقرات على كل من مجال تعكس ممارسة مجال التقييم من قبل المعلم .

ثانيا: عرض ألأداة بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالقياس والتقويم والمشرفين التربويين وعلم النفس التربوي ومدراء المدارس وكانت ألأداة تحتوي على مجموعة من الفقرات وكانت تحتوي على (34) فقرة وكانت على سلم من خمس درجات واعتبرت الدرجات (5) يمارس بدرجة كبيرة جدا و (4) يمارس بدرجة كبيرة و(3) يمارس بدرجة متوسطة و (2) يمارس بدرجة ضعيفة و(1) يمارس بدرجة ضعيفة جدا، وكان الغرض لتحكيمها من حيث (مدى ارتباط الفقرة بالمجال، ووضوح الصياغة اللغوية، وكذلك إضافة ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة من خلال استبانه وتتضمن المجالات وفقراتها والملحق (أ) يوضح ذلك.

وبناء على اقتراحات المحكمين تم إعادة النظر في صياغة بعض الفقرات ومراجعتها حيث كان عدد الفقرات التي تتضمنها أداة لقياس درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التوجهات الحديثة في التقييم (26) فقرة موزعة على ستة مجالات.

وكانت على النحو التالي: المجال الأول والمتعلق بدرجـة ممارسـة معلمـي الحاسوب لمهارات المرتبطة باستخدام التقييم التمهيدي (4 فقرات)، والمجال الثـاني والمتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات المرتبطـة باسـتخدام التقيـيم

التكويني (8 فقرات) والمجال الثالث المتعلق بدرجة ممارسـة المعلمـين لمهـارات التقييم الختامي (3) فقرات والمجال الرابع والمتعلـق بدرجـة ممارسـة معلمـي الحاسوب لمهارات المرتبطة باستخدام التقييم بغير الاختبارات (4 فقرات) والمجـال الخامس والمتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات المرتبطـة باسـتخدام التقييم الذاتي (4 فقرات) والمجال السادس والمتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات المرتبطة باستخدام التقييم الحقيقي (3 فقرات) وكانت جميع الفقـرات ذات سلم خماسي وفق تدريج ليكرت والملحق (ب) يوضح ذلك.

ثالثاً: تقدير الدلالات التمييزية للفقرات وتم ذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية في ألاداة ، حيث كانت جميع الدلالات التمييزية للفقرات أكبر من (0.2) على المقياس، وسيتم عرض النتائج في الفصل الرابع .

رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات الأداة للدراسة الحالية بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا خلال عينة استطلاعية قوامها (30) مدير من خارج عينة الدراسة وخارج مجتمعها من مدارس وزارة الدفاع والطيران. وتم الاستدلال على الصدق ألأداة من خلال أسلوب صدق المحكمين الذي عرض سابقاً.

4.3 تطبيق مقياس الدراسة:

ولمعرفة درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي في تقيـيم الطلبة تم الطلب من جميع مدراء المدارس والبالغ عددهم (72) مدير وكذلك الطلب من مشرفي معلمي الحاسوب والبالغ عددهم (3) مشرفين الإجابـة علـى المقيـاس الدراسة، وذلك الطلب منهم تقييم درجة ممارسة المعلمين لديهم لمهـارات التقيـيم الحقيقي، وبعد الانتهاء من مرحلة التطبيق تم تصحيح الاسـتجابات الخاصـة وتـم إدخال البيانات على برمجية (SPSS) وبعدها قام الباحث بتحليل النتائج إحـصائياً حسب أسئلة الدراسة.

5.3 المعالجات الإحصائية:

تم استخراج الإحصائيات التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. استخراج الدلالات التمييزية للفقرات من خلال معامل ارتباط بيرسون.
2. تقدير الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ الفا).
3. حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
4. تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمجموعات المعشاة (Randomize Block Design)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى بناء مقياس لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس وذلك للوقوف على مدى معرفة معلمي الحاسوب لهذه المهارات، ويتناول هذا الفصل عرضاً لأهم نتائج الدراسة مبوبةً حسب أسئلتها ومناقشة نتيجة كل سؤال بالإضافة للتوصيات التي خرجت بها الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الاول

و الذي ينص على " ما دلالات القدرة التمييزية لقسم المقياس "

أما النتائج المتعلقة بمعاملات التمييز لفقرات المقياس والمتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي يوضحها الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات التمييز لفقرات المقياس /درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي

المجال	رقم الفقرة	الدلالة التمييزية	المجال	رقم الفقرة	الدلالة التمييزية
	1	0.34	التقييم الختامي	14	0.27
التقييم التمهيدي	2	0.29		15	0.28
	3	0.44		16	0.20
	4	0.33		17	0.29
	5	0.22	التقييم بغير الاختبارات	18	0.29
	6	0.29		19	0.25
	7	0.25		20	0.22
التقييم التكويني	8	0.21		21	0.25
	9	0.23	التقييم الذاتي	22	0.27
	10	0.22		23	0.30
	11	0.33		24	0.21
	12	0.25	التقييم الحقيقي	25	0.36
التقييم الختامي	13	0.23		26	0.35

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات التمييز للفقرات في قسم الاختبار تمتع بدلالات تميزية معقولة لفقرات حيث كان أقل معامل تميز (0.21) وهي معاملات تمييز معقولة منقول (كروكر).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص "ما درجة ثبات المقياس ؟

للإجابة عن السؤال تم تقدير معامل الثبات للاداءة باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل الثبات والمتعلق بدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التوجهات الحديثة في التقييم (0.93) ويمكن القول أن المقياس بقيمة تمييز بمؤشر ثبات عالية.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

والذي ينص: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس في درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التوجهات الحديثة قي تقييم الطلبة؟

للإجابة عن السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس على كل مجال من مجالات التقييم الواردة في أداة الدراسة والجدول (2) يبين ذلك.

والجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي

المجال	الفقرة	الوسط الحسابي	التقدير	الانحراف المعياري
الأول: التقييم (التمهيدي)	1. يحدد المعلم المتطلبات السابقة (الأهداف المدخلية) اللازمة للتعلم الجديد.	4.27	عالية	0.73
	2. يقيس المعلم باختبارات تشخيصية مدى امتلاك الطلبة للأهداف المدخلية اللازمة للتعلم الجديد	4.18	عالية	0.77
	3. يحدد المعلم الأهداف المدخلية التي يتقنها الطلبة والتي لا يتقنوها.	4.15	عالية	0.9
	4. يتخذ المعلم قرارات تتعلق بتقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة حسب درجة تمكنهم وإتقانهم للأهداف المدخلية.	3,7	عالية	0.95
	المجال ككل	**4.07**		**0.90**
الثاني: التقييم التكويني	5. يصطحب معلم الحاسوب سجل في كل حصة يسجل فيه ملاحظاته وتقييمه لكل طالب في الفصل أولاً بأول.	4.16	عالية	0.89
	6. يستخدم معلم الحاسوب المناقشة الصفية لتقييم الطلبة.	4.07	عالية	0.90
	7. يوظف معلم الحاسوب أسلوب الملاحظة كأداة لتقييم الطلبة.	4.04	عالية	0.90
	8. يكلف معلم الحاسوب الطلبة بواجبات منزلية ذات صلة بالمادة ويتابع تقييم هذه الواجبات.	3.98	عالية	0.94
	9. حدد معلم الحاسوب جوانب القوة والضعف لدى الطلبة عند تقييمهم	3.74	عالية	0.95

.

المجال	الفقرة	المتوسط	الدرجة	الانحراف
	10. يستخدم معلم الحاسوب أسلوب تقييم الاقران	3.66	عالية	0.95
	11. يوزع معلم الحاسوب المهام المطلوبة من الطلبه بعد تنفيذها على زملائهم لتقييمها	3.93	عالية	0.98
	12. يصمم معلم الحاسوب استمارات خاصة بتقييم الأقران بهدف تقييم الطلبة.	3.79	عالية	0.84
	المجال ككل	**3.92**		**0.43**
الثالث: التقويم الختامي	13. يستخدم المعلم أدوات التقييم المناسبة (اختبارات تحصيلية، قوائم شطب، سلالم التقدير) لقياس الأهداف التي تم تدريسها ، بعد التأكد من صدقها وثباتها .	4.18	عالية	0.72
	14. يوظف المعلم أعمال الطلبة (مشاريع، واجبات ... الخ) في تقييمهم .	4.33	عالية	0.76
	16. يحتفظ المعلم بسجلات خاصة لرصد علامات الطلبة.	4.07	عالية	0.85
	المجال ككل	**4,3**		**0.50**
الرابع: التقييم بغير الاختبارات	17. يطور المعلم استبيانات خاصة لتقييم اتجاهات الطلبة نحو موضوع التعلم الجديد.	3.86	عالية	0.94
	18. يستخدم المعلم السجلات القصصية للتعرف على مهارات واهتمامات الطالب وسلوكه.	4.06	عالية	0.89
	19. يستخدم المعلم قوائم الشطب وسلالم التقدير لتحديد نقاط القوة و الضعف عند الطلبة في التعلم الجديد.	3.86	عالية	0.86
	20. يستخدم المعلم مقياس العلاقات الاجتماعية لتحديد نمط العلاقة التي تحكم الطلبة في الصف.	3.64	عالية	0.92
	المجال ككل	**3.86**		**0.50**
الخامس: التقييم الذاتي	21. يوضح المعلم للطلبة المعايير والمحكات التي تستخدم في الحكم على الأداء.	4.05	عالية	0.88
	22. يدرب المعلم طلبته على استخدام المعايير والمحكات من أجل تقييم أدائهم ذاتياً.	4.02	عالية	0.87
	23. يزود المعلم الطلبة بتغذية راجعة تتعلق بتقييم الطالب لذاته .	4	عالية	0.86
	24. يساعد الطلبة في وضع أهداف وخطط إجرائية.	3.98	عالية	0.87
	المجال ككل	**4.01**		**0.49**
السادس: التقييم الحقيقي	25. يكلف المعلم الطلبة بتقديم مشاريع أو تصاميم لبرامج حاسوبية .	4	عالية	0.91
	26. يتيح للطلبة الفرصة لتقديم او تطوير حلول بديله .	4.09	عالية	0.78
	27. يستخدم اسلوب المشروع لتقييم قدرة الطلبة على التخطيط للمشاريع وتنفيذها .	4.01	عالية	0.84
	المجال ككل	**4,2**		**0.53**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن متوسطات التقديرات لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة تبعاً لمجالات التقييم المحددة والواردة في الجدول (2) مرتفعة. إذ تراوحت المتوسطات ما بين (4.33-3.64) والتي تشير إلى أن ممارسة المعلمين يمارسون مهارات التقييم الحقيقي في التقييم بشكل مرتفع، وكما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن المجال الثالث والمتعلق بالمهارات المرتبطة بالتقييم الختامي جاء بالمرتبة الأولى، وجاء المجال الرابع والمتعلق بالتقييم بغير الاختبارات في المرتبة الأخيرة، رغم أنه درجة ممارسة المعلمين له بشكل عام مرتفعه ولكن بدرجة أقل من المجالات الأخرى.

في حين جاء المجال الأول والمتعلق بالتقييم التمهيدي بالمرتبة الثانية وجـاء المجال السادس والمتعلق بالتقييم الحقيقي بالمرتبة الثالثة في حـين جـاء المجـال الخامس بالمرتبة الرابعة والمتعلق بالتقييم الذاتي. وجاء المجـال الثـاني والمتعلـق بالتقييم التكويني بالمرتبة الخامسة.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

والذي ينص : هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس في درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات كل من المشرفين التربويين ومدراء المدارس على درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس على مجالات درجة ممارسة التقييم من قبل المعلمين.

		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	الكلي
المدراء	الوسط الحسابي	4.01	3.9	4.14	3.87	3.98	4.02	3.97

	الانحراف المعياري	0.49	0.50	0.50	0.56	0.48	0.51	0.27
المشرفين	الوسط الحسابي	4.13	3.91	4.24	3.84	4.05	4,06	4.01
	الانحراف المعياري	0.9	0.43	0.50	0.50	0.49	0.53	0.29

يلاحظ من خلال الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس على درجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي للتقييم تبعاً لمجالات، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمجموعات المعشاة (Randomize Block Design) لكل مجال من المجالات والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي للمجموعات المعشاة لأثر وظيفة المقيم (المشرف، مدير) في درجة تقديره لممارسة المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة لكل مجال من المجالات للقسم الأول للمقياس

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة
الاول	الطرف المقيم	0.932	1	0.932	1.236	0.268 غير دال
	المعلم	127.927	145	0.882	1.17	0.173
	الخطأ	109.38	145	0.754		
	المجموع	238.246	291			
الثاني	الطرف المقيم	0.0015	1	0.0015	0.099	0.754 غير دال
	المعلم	30.903	145	0.213	1.36	0.033
	الخطأ	22.727	145	0.157		
	المجموع	53.645	291			
الثالث	الطرف المقيم	0.771	1	0.771	3.815	0.06 غير دال
	المعلم	43.111	145	0.297	1.472	0.01
	الخطأ	29.285	145	0.202		
	المجموع	73.167	291			
الرابع	الطرف المقيم	0.0048	1	0.0048	0.277	0.599 غير دال

	المعلم	47.532	145	0.328	1.888	0.000
	الخطأ	25.171	145	0.174		
	المجموع	72.751	291			
الخامس	الطرف المقيم	0.293	1	0.293	1.33	0.25 غير دال
	المعلم	36.469	145	0.252	1.145	0.209
	الخطأ	31.863	145	0.22		
	المجموع	68.626	291			
السادس	الطرف المقيم	0.137	1	0.1370.293	0.53	0.468 غير دال
	المعلم	44.419	145	0.20.30652	1.182	0.158
	الخطأ	37.585	145	0.220.259		
	المجموع	82.141	291			

يلاحظ أعلاه من خلال الجدول (4) أن قيمة (ف المحسوبه) المتعلقة بالطرف المقيم (تقديرات المشرفين، تقديرات المدراء) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ على جميع المجالات وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة.

2.4 مناقشة نتائج الدراسة:

1.2.4 مناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي يشير إلى "**ما دلالات القدرة التمييزية لقسم المقياس**" ؟

أشارت النتائج إلى أن الدلالات التمييزية لفقرات قسم المقياس كانت ومرتفعة، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تمتع بدلالة تمييزية عالية، والذي تم فيه استخدام معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج أن المعاملات التمييزية لفقرات المقياس كانت مرتفعه مما يشير إلى أن فقرات المقياس تتمتع بدلالة تمييزية عالية.مما يشير إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق وتفعيل التقييم والذي ينعكس بدوره على المعلم في تدريسه وسلوكه وتوجد بعض الدراسات السابقة تتفق في نتائجها مع الدراسة الحالية مثل (علاونة، 2007). مما يشير إلى أن تقديرات المشرفين لا تختلف عن تقديرات المدراء .

2.2.4 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على "**ما درجة ثبات المقياس؟**"

أشارت النتائج إلى أن تقديرات معامل الثبات للمقياس كانت مرتفعة الأمر الذي يشير إلى تمتع الاختبار بثبات عالي، والذي تم فيه استخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات للاداءة (0.93) ونستخلص من هذا أن المقياس يتمتع بمؤشر ثبات عالي.مما يشير إلى أن معلمين الحاسوب يمتلكون ويمارسون هذه المهارات في المنهج التعليمي بدرجة عالية وكبيرة ويمكن تفسير ذلك بان أنواع التقييم تحظى باهتمام كبير في المدارس وخاصة المتعلقة بإعطاء الدرجات للطلبة، مما يجعل لهذا النوع من التقييم أهمية كبيرة . وهذا مؤشر على اهتمام الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية على تطبيق وتفعيل جميع أنواع التقييم .

3.2.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

والذي يشير إلى "**ما درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس ؟**" لقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن متوسط التقديرات لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة والمتعلقة بالتقييم التمهيدي، والتقييم التكويني، والتقييم الختامي والتقييم بغير الاختبارات والتقييم الذاتي والتقييم الحقيقي مرتفعة حيث جاء التقييم الختامي بالمرتبة الأولى ويمكن تفسير ذلك بأن التقييم الختامي يحظى باهتمام كبير في المدارس بشكل عام إذ تبنى عليه كثيراً من القرارات وخاصة المتعلقة بإعطاء الدرجات للطلبة وقرارات الرسوب والنجاح وغيرها، مما يجعل لهذا النوع من التقييم أهمية كبيرة. كما أنه من الأنواع الواجب القيام بها وخاصة نهاية الفصل أو العام الدراسي مما يجعل ممارسة هذا النوع من التقييم من قبل المعلمين مستمرة ودائمة.

وجاء المجال الرابع والمتعلق بالتقييم بغير الاختبارات في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمجالات الأخرى. ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجيات التقييم المرتبطة بهذا المجال –التقييم بغير الاختبارات- أقل اهتماماً مقارنة بتلك المتعلقة بالمجالات

الأخرى وذلك لأن القرارات المرتبطة بهذا التقييم لا تؤثر بشكل مباشر على علامة الطالب مما يجعل استخدامه أقل.

وبشكل عام فإن معلمي الحاسوب يمارسون بدرجة مرتفعة كل المهارات الحديثة في التقييم أثناء العملية التعليمية، وهذا مؤشر على اهتمام الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية على تطبيق وتفعيل التقييم والذي ينعكس على سلوك المعلم أثناء تدريسه وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة التي قام بها (علاونة، 2007) واختلفت مع بعض نتائج الدراسة التي قام بها (الشعيل والخطابية، 2002) ونتائج الدراسة التي أجراها (ابراهيم، 2001).

4.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

والذي ينص على" **هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس في درجة ممارسة معلمي الحاسوب في المملكة العربية السعودية لمهارات التقييم الحقيقي في تقييم الطلبة؟**"

حيث أشارت النتائج المتعلقة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة بين تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس ويمكن تفسير ذلك إلى أن تقديرات المشرفين لدرجة ممارسة معلمي الحاسوب لمهارات التقييم الحقيقي لا تختلف عن تقديرات المدراء وإن هناك اتفاق فيما بينهم على أن المعلمين يمارسون تلك المهارات بدرجة عالية واتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج في دراسة التي أجراها (الشمراني، 2000) والدراسة التي أجراها (Dykeman, 2006) والدراسة التي أجراها (Simpson, 2004) والدراسة التي أجراها (Stiggins, 2001) واختلفت مع الدراسة التي قام بها (عيد، 2005).

3.4 التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج فإن الدراسة توصي بأن تستخدم المقياس الذي تم بناؤه في الدراسة في تقييم المعلمين لدرجة ممارستهم لمهارات التقييم الحقيقي في

التقييم. وإجراء المزيد من الدراسات في جميع مناطق المملكة العربية السعودية للكشف عن درجة ممارسة المعلمين بشكل عام لمهارات التقييم الحقيقي في التقييم في جميع المباحث.

المراجع

أ- المراجع العربية:

العربي الأول: الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية.

الحارثي، إبراهم.(1999).**تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعـي**. مكتبـة الشقري، الرياض، السعودية.

الحكمي، علي بن صديق(2007). **التقويم التربوي وضمان الجودة فـي التعلـيم**، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلـوم التربويـة والنفسية._ السعودية: القصيم.

الدوسرى، إبراهيم مبارك (2000). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي** ، ط2: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

الدوسري، راشد حماد(2003). **الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية**._كلية التربية – جامعة البحرين، مجلة رسـالة الخلـيج العربي**،** العدد (90).

الزبيدي، علي عبدالرحمن(2009). **التقويم وقياس مخرجـات النظـام، تـصميم وتطوير برامج التعليم والتدريب،** السعودية: جامعة الملـك سـعود._ كليـة التربية، قسم الوسائل تكنولوجيا التعليم.

زيتون، حسن (2007). **أصول التقويم والقياس التربوي: المفهوم والتطبيقـات،** الدار الصولتية للتربية، الرياض – المملكة العربية السعودية.

الشامسي، هاشم بن حمد(2007). **الأساليب التربوية الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنيـة،** الدورة التدريبية الرابعة لإعداد فريق تـدريب أخـصائيي التوجيه المهني وزارة التربية والتعليم، مكتب مشروع المركز الوطني للتوجيه المهني.

الشغرود، حمد(2001)، **لائحة تقويم الطالب والنتائج والملاحظات بعد عـام مـن التطبيق وسبل تطوير اختبارات الثانوية العامة،** دراسة مقدمة للقاء الـسنوي التاسع لمديري التعليم في المدينة المنورة.

شوق، محمود أحمد (1995)، **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر ، الرياض .

الصراف، قاسم (2002). **القياس والتقويم في التربيـة والتعلـيم** ، دار الكتـاب الحديث، القاهرة .

عايض، عبد ا محمد أحمد(2008). **استخدام الحاسوب كأداة في تدريس وتقيـيم المقررات الدراسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

عبد الحميد، جابر (2002**). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقـويم أداء التلميـذ والمدرس** ، دار الفكر العربى **، القاهرة .**

عبده، أشرف(2006). **الاتجاهات الحديثـة فـي التقـويم التربـوي والقيـاس السيكولوجي،** الدار الصولتية للتربية، الرياض – المملكة العربية السعودية.

العصيمي، حميد هلال مذكر(2002)، **تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

أبو علام، رجاء (2001). **النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطـوير نظـم الامتحانات،** المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي._ بحوث المؤتمر

علام، صلاح الدين (2003) . **التقويم التربوي المؤسـسي أسـسه ومنهجياتـه وتطبيقاته فى تقويم المدارس** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

علام، صلاح الدين(2000). **القياس والتقـويم التربـوي والنفـسي أساسـياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**: دار الفكر العربي ، القاهرة .

علام، صلاح(2007). **القياس والتقويم التربوي في العمليـة التدريـسية**. دار المسيرة، عمان– الأردن.

علاونة، هشام(2007). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقييم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها**، رسالة ماجستير: جامعة اليرموك.

الغامدي، أمنة محمد (2009). **فاعلية استمارة التقييم المـستمر للـصف الرابـع الابتدائي لمادة العلوم دراسة تقييمية لصدق المحتوى، وفاعلية الاستخدام**

في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

الكاظم، أمينة محمد (1998).**دور القياس والتقويم في تشخيص الصعوبات التي يعاني منها طفل الروضة**. الكويت: بحوث المؤتمر الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، ص 69-81.

كنسارة، إحسان بن محمد (2007). **مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها**._ معهد البحوث العلمية مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، السعودية.

مهرنس، والين، ليهمن، آرفن، ترجمة، الزبيدي، هيثم (2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

كوافحة، تيسير (2003). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

المومني، خالد سليمان أحمد(2008). **الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين**. **مجلة العلوم الإنسانية**، مجلد(5)، العدد(36).

النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. دار الشروق، عمان، الأردن.

يوسف، ماهر إسماعيل؛ والرافعي، محب محمود (2001). **التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته** ، مكتبة الرشد ، الرياض .

ب- المراجع الأجنبية:

Alfie, Kohn .(2008). Education progressive Independent School, **education journal**, Vol. 67 Issue 3، p18-30، 9p.

Anderson.J .(1995). "Acquisition of Cognitive Skills from Examples" **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognation**، 89،369-406.

Antoinette,J.(1996)."Key Points of the authentic assessment portfolio" **Intervention in school & clinic journal**, Vol. 31, No. 4, 252-254

Bagnato Stephen .(2006) . Helping and Measuring for Early Childhood Intervention: Reflections on Issues and School Psychology's Role. **School Psychology Review**، Vol. 35, No. 4،pp. 615-620.

Bakker, J.(1990). "**Why should assessment be based on a vision of learning**"?available on : http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/assess.htm

Bernal, N. (2001**). Comparative Analysis of Teachers and Principals Perceptions of the Implementation of the Instructional Technology Proficiencies in large Urban school District (Doctoral Dissertation**, **University of Georgia State, 2001**). DAI 62 (3), P 891-A.

Barlow, Dudley.(2007). Educational Resources: Association for Supervision and Curriculum Development. **Educational Resources journal**, Vol. 6, No. 12

Dykeman, Bruce F. (2006). "Alternative strategies in assessing special education needs", **Education journal**, Vol. 127 No. 2

Grant, P, Young, E, Montbriand, C (2001). **Professional Development for Teachers of Reading, Research Paper**, North Central Regional Educational Laboratory.

Herman،j AchBacher .Rand Winters L.A .(1992). "**Practical Guide to Alternative Assessment ",** VA Association for Supervision and Curriculum Development**.**

Hou, K. (2004). **The Important Technological Competencies need by Secondary Schools Teachers and their applying them**. Dissertation Abstract International, 62 (1). P 657-A.

Lyny,Donna,(2004).**EspecialEducationDirectors**"http://Ericdigestsorg/prm925/Evaluation.htm.

Maeroff،G .(1991) ." **Assessing Alternative Assessment**" Phi Delta Kappa. 72 ، 272 - 281.

Milles C. (1996). **"Practical Issues in Large-Scale Computerized Adaptive Testing"** Applied Meacherment in education، 9(2)7-10.

Mislevy‹R .(1995) .**What can We Learn from International Assessment‹ Educational Evaluation and Policy Analysis**‹17(4)419-437.

Mumcu, Filiz Kuskaya& Usluel, Yasemin Kocak (2010), Act in vocational and technical schools: teacher's instructional, managerial and personal use matters**, The Turkish Online Journal of Educational Technology**, volume 9 (1), 2-6.

Neill, N (2010). A Better Way to Assess Students and Evaluate Schools, **Education Week-** published Online, Vol.29, Iss. 36.

Rudner, L & Schafer, W (2002). What Teachers need to know about Assessment, **Research Paper**, National Education Association.

Sandoval‹ Wigle .(2005) .**Building a unit Assessment System: Creating quality Evaluation of Candidate Performance .**journal Education Vol. 126 No. 4.

Shinnamon, A, et.al (2001). Methods and Strategies for Student Assessment, Program, a national demonstration program of service-learning in the health professions funded by the Corporation for National Service and The Pew Charitable Trusts.

Stiggins, R.J. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. Educational Measurement: Issues and Practice, 20(1), 20-32.

Tsao.(2000). **Estemate The Degree Of Technology Competency Teaching At Secondary School Teacher In Aliniwe**. Dissertation Abstracts. International, 50 (4), 740

Worthen‹B .(1993). **"Critical Issues that will Determine the Future of Alternative Assessment"**. PhiDelta‹Kappa‹74‹44-456

الملحق (أ)

استبانه الممارسة في صورتها الأولية

الملحق (أ)

الأداة الأولى

المجال	الفقرة	مدى ارتباط الفقرة بالمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات واقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
الأول: التقييم التمهيدي	1. يحدد المعلم المتطلبات السابقة (الأهداف المدخلية) اللازمة للتعلم الجديد.					
	2. يقيس المعلم باختبارات تشخيصية مدى امتلاك الطلبة للأهداف المدخلية اللازمة للتعلم الجديد					
	3. يحدد المعلم الأهداف المدخلية التي يتقنها الطلبة والتي لا يتقنوها.					
	4. يتخذ المعلم قرارات تتعلق بتقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة حسب درجة تمكنهم وإتقانهم للأهداف المدخلية.					
	5. المعلم الجيد يجرب المداخل التربوية المختلفة في تدريسيه.					
الثاني: التقييم التكويني	6. يصطحب معلم الحاسوب سجل في كل حصة يسجل فيه ملاحظاته وتقييمه لكل طالب في الفصل أولاً بأول.					
	7. يستخدم معلم الحاسوب المناقشة الصفية لتقييم الطلبة.					
	8. يوظف معلم الحاسوب أسلوب الملاحظة كأداة لتقييم الطلبة.					
	9. يكلف معلم الحاسوب الطلبة بواجبات منزلية ذات صلة بالمادة ويتابع تقييم هذه الواجبات.					
	10. حدد معلم الحاسوب جوانب القوة والضعف لدى الطلبة عند تقييمهم .					
	11. يستخدم معلم الحاسوب أسلوب تقييم الاقران					
	12. يوزع معلم الحاسوب المهام المطلوبة من الطلبه بعد تنفيذها على زملائهم لتقييمها					
	13. يصمم معلم الحاسوب استمارات خاصة بتقييم الأقران بهدف تقييم الطلبة.					
	14. يقوم المعلم باختبار بسيط قبل البدء بموضوع					

المجال	الفقرة	مدى ارتباط الفقرة بالمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات واقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
	جديد					
	15. تنظيم الصف وزيادة التأثير في تفاعل الطلاب					
الثالث: التقويم الختامي	16. يستخدم المعلم أدوات التقييم المناسبة (اختبارات تحصيلية، قوائم شطب، سلالم التقدير) لقياس الأهداف التي تم تدريسها ، بعد التأكد من صدقها وثباتها .					
	17. يوظف المعلم أعمال الطلبة (مشاريع، واجبات ... الخ) في تقييمهم .					
	18. يحتفظ المعلم بسجلات خاصة لرصد علامات الطلبة.					
	19. طرح أسئلة تثير أهتمام المعلمين بموضوع الدرس بأسلوب ناجح.					
الرابع: التقييم بغير الاختبارات	20. يطور المعلم استبيانات خاصة لتقييم اتجاهات الطلبة نحو موضوع التعلم الجديد.					
	21. يستخدم المعلم السجلات القصصية للتعرف على مهارات واهتمامات الطالب وسلوكه.					
	22. يستخدم المعلم قوائم الشطب وسلالم التقدير لتحديد نقاط القوة و الضعف عند الطلبة في التعلم الجديد.					
	23. يستخدم المعلم مقياس العلاقات الاجتماعية لتحديد نمط العلاقة التي تحكم الطلبة في الصف.					
	24. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء الدرس.					
الخامس: التقييم الذاتي	25. يوضح المعلم للطلبة المعايير والمحكات التي تستخدم في الحكم على الأداء.					
	26. يدرب المعلم طلبته على استخدام المعايير والمحكات من أجل تقييم أدائهم ذاتياً.					
	27. يزود المعلم الطلبة بتغذية راجعة تتعلق بتقييم الطالب لذاته.					
	28. يساعد الطلبة في وضع أهداف وخطط إجرائية.					
	29. استخدام أكثر من طريقة في شرح الدرس					

المجال	الفقرة	مدى ارتباط الفقرة بالمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات واقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
	الواحد.					
	30. معرفة المعلم في المنهج تساعده في نجاح دروسه.					
السادس: التقييم الحقيقي	31. يكلف المعلم الطلبة بتقديم مشاريع أو تصاميم لبرامج حاسوبية.					
	32. يتيح للطلبة الفرصة لتقديم او تطوير حلول بديله					
	33. يستخدم اسلوب المشروع لتقييم قدرة الطلبة على التخطيط للمشاريع وتنفيذها .					
	34. أساس العملية التربوية هو المعلم.					

الملحق (ب)

استبانه الممارسة في صورتها النهائية

الملحق (ب)

استبانة الممارسة

المجال	الفقرة	يمارس بدرجة كبيرة جداً	يمارس بدرجة كبيرة	يمارس بدرجة متوسطة	يمارس بدرجة ضعيفة	يمارس بدرجة صغيرة جدا
الأول: التقييم التمهيدي	1. يحدد المعلم المتطلبات السابقة (الأهداف المدخلية) اللازمة للتعلم الجديد.					
	2. يقيس المعلم باختبارات تشخيصية مدى امتلاك الطلبة للأهداف المدخلية اللازمة للتعلم الجديد					
	3. يحدد المعلم الأهداف المدخلية التي يتقنها الطلبة والتي لا يتقنوها.					
	4. يتخذ المعلم قرارات تتعلق بتقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة حسب درجة تمكنهم وإتقانهم للأهداف المدخلية.					
الثاني: التقييم التكويني	5. يصطحب معلم الحاسوب سجل في كل حصة يسجل فيه ملاحظاته وتقييمه لكل طالب في الفصل أولاً بأول.					
	6. يستخدم معلم الحاسوب المناقشة الصفية لتقييم الطلبة.					
	7. يوظف معلم الحاسوب أسلوب الملاحظة كأداة لتقييم الطلبة.					
	8. يكلف معلم الحاسوب الطلبة بواجبات منزلية ذات صلة بالمادة ويتابع تقييم هذه الواجبات.					
	9. حدد معلم الحاسوب جوانب القوة والضعف لدى الطلبة عند تقييمهم .					
	10. يستخدم معلم الحاسوب أسلوب تقييم الاقران					
	11. يوزع معلم الحاسوب المهام المطلوبة من الطلبه بعد تنفيذها على زملائهم لتقييمها					
	12. يصمم معلم الحاسوب استمارات خاصة بتقييم الأقران بهدف تقييم الطلبة.					
الثالث: التقويم الختامي	13. يستخدم المعلم أدوات التقييم المناسبة (اختبارات تحصيلية، قوائم شطب، سلالم التقدير) لقياس الأهداف التي تم تدريسها ، بعد التأكد من					

المجال	الفقرة	يمارس بدرجة كبيرة جداً	يمارس بدرجة كبيرة	يمارس بدرجة متوسطة	يمارس بدرجة ضعيفة	يمارس بدرجة صغيرة جدا
	صدقها وثباتها .					
	14. يوظف المعلم أعمال الطلبة (مشاريع، واجبات ... الخ) في تقييمهم .					
	16. يحتفظ المعلم بسجلات خاصة لرصد علامات الطلبة.					
الرابع: التقييم بغير الاختبارات	17. يطور المعلم استبيانات خاصة لتقييم اتجاهات الطلبة نحو موضوع التعلم الجديد.					
	18. يستخدم المعلم السجلات القصصية للتعرف على مهارات واهتمامات الطالب وسلوكه.					
	19. يستخدم المعلم قوائم الشطب وسلالم التقدير لتحديد نقاط القوة و الضعف عند الطلبة في التعلم الجديد.					
	20. يستخدم المعلم مقياس العلاقات الاجتماعية لتحديد نمط العلاقة التي تحكم الطلبة في الصف.					
الخامس: التقييم الذاتي	21. يوضح المعلم للطلبة المعايير والمحكات التي تستخدم في الحكم على الأداء.					
	22. يدرب المعلم طلبته على استخدام المعايير والمحكات من أجل تقييم أدائهم ذاتياً.					
	23. يزود المعلم الطلبة بتغذية راجعة تتعلق بتقييم الطالب لذاته.					
	24. يساعد الطلبة في وضع أهداف وخطط إجرائية.					
السادس: التقييم الحقيقي	25. يكلف المعلم الطلبة بتقديم مشاريع أو تصاميم لبرامج حاسوبية.					
	26. يتيح للطلبة الفرصة لتقديم او تطوير حلول بديله					
	27. يستخدم اسلوب المشروع لتقييم قدرة الطلبة على التخطيط للمشاريع وتنفيذها .					

المعلومات الشخصية

الإسم: توفيق حمود المطيري

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: القياس والتقويم

سنة التخرج: 2012

هاتف نقال: 00966541823091

بريد الكتروني: t8333t@hotmail.com